ELEMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA DIDÁTICA: DO *RATIO STUDIORUM* À DIDÁTICA PÓS-MODERNA

HISTORICAL ELEMENTS ABOUT DIDACTICS: FROM *RATIO STUDIORUM* TO POST-MODERN DIDACTICS

Ana Carolina Galvão Marsiglia[1]

Resumo: Ao assumir uma posição, um método, uma teoria, delineia-se uma postura em relação à prática social que contém, entre outras, a prática educativa, que por sua vez encerra uma determinada prática pedagógica da qual se extrai uma didática. É nesse sentido que procuramos acompanhar o percurso da história da didática de modo a observar suas origens, formas de desenvolvimento e atuais expressões, de modo a contribuir com a reflexão sobre a superação de seus limites. Para tanto, buscamos realizar um breve panorama sobre as teorias pedagógicas dominantes ao longo da história da educação brasileira, visando compreender o papel da educação no processo de desenvolvimento social, para o qual é fundamental decifrar as relações e vinculações encobertas dos interesses do capital por uma educação empobrecida, o que por sua vez exige o exercício de análise da história da educação e suas contradições.
Palavras-chave: História da didática. Teorias pedagógicas. Educação brasileira.

Abstract: In assuming a position, a method, a theory, we outline a posture in relation to social practice that contains, among others, the educational practice, which in turn concludes a certain pedagogical practice from which a didactic approach is extracted. It is in this sense that we seek to follow the course of the history of didactics in order to observe its origins, forms of development and current expressions, so as to contribute to the reflection about overcoming its limits. In order to do so, we seek to give a brief overview of the dominant pedagogical theories throughout the history of Brazilian education in order to understand the role of education in the process of social development, for which it is essential to decipher the hidden relationships and connections of capital in an impoverished education, which in turn demands the exercise of analysis of the history of education and its contradictions.
Keywords: History of didactics. Pedagogical theories. Brazilian Education.

[1] Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. galvao.marsiglia@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola moderna, como espaço institucionalizado de instrução, faz nascer com ela, a didática. Mas por que, somente na Idade Moderna é que a escola se converte como modalidade principal de educação? Segundo Saviani (2011b, p. 83), a classe dominante erigida nesta época (burguesia) "[...] é uma classe empreendedora, que tem necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital". A mudança que se observa nas relações sociais (que deixam de ser naturais para se tornarem contratuais) exige o conhecimento intelectual, colocando a universalização da escola como uma necessidade da nova sociedade. Nesse sentido, a educação, que até então era uma atividade espontânea (aprendia-se por meio do próprio processo de trabalho) passar a ser "[...] um processo sistemático de formação das novas gerações [...] Emerge, daí, a questão didática que ao longo de milênios se exerceu praticamente, sendo alçada ao plano claramente consciente apenas no século XVII de nossa era" (SAVIANI, 2010b, p. 13). Em concordância com este autor, Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho e Sérgio Eduardo Montes Castanho (2008, p. 3) afirmam que

> [...] a didática surge na modernidade fazendo parte da "maquinaria escolar" responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo.

Assim, no século XVII, primeiramente com o alemão Wolfgan Ratke (1571-1635) e depois consagrada com o morávio Comênio (1592-1670) é que os fins e os meios da educação foram formulados em um sistema pedagógico como "arte universal de ensinar tudo a todos". Esse é o propósito da célebre obra de 1657, a *Didática Magna*. Em sua página de abertura, lemos:

> Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e fadiga, com agrado e solidez (COMÉNIO, 1996, p. 43).

A intenção comeniana era, ensinando tudo a todos (especialmente a leitura e a escrita), servir de instrumento político que levasse ao rompimento com a educação católica medieval (PIMENTA et al, 2013). Gilberto Luiz Alves (2010, p. 41) destaca que apesar de Comênio ser reconhecido como "[...] principal mentor da relação educativa característica da escola moderna", suas ideias não foram aprofundadas e nem mesmo utilizadas rigorosamente. "Apesar das referências sistemáticas ao seu nome e à sua obra, ocorreu, de fato, o empobrecimento progressivo na forma de tratamento das questões que levantou, corrompendo, inclusive, sua rica concepção de didática".

O ideário proposto por Comênio não foi assumido pela burguesia como classe dominante. Saviani (2003), na apresentação do livro de Ana Maria Moura Lins (Cf. LINS, 2003), nos mostra como Mandeville e Sanches entendiam a educação popular do ponto de vista burguês.

> Afirmações como "o saber ler, escrever e conhecer a aritmética consistem em artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária, o que significa que cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade" (MANDEVILLE, 1982, p. 191); e "nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever do que o reino português" (SANCHES apud LINS, 2000, p. 85) mostram a crueza das posições defendidas sem rebuços pelo inglês Bernard Mandeville e pelo português Antonio Nunes Ribeiro Sanches, contrastando vivamente com as proclamações de que "todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais devem ter acesso à escola" (COMÊNIO, 1966, p. 139), as quais estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. Provavelmente nenhum outro teria formulado com mais clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville quando afirmou que "em uma nação livre

> na qual não se permite a escravidão a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos. Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas sejam ao mesmo tempo pobres e totalmente ignorantes" (MANDEVILLE, 1982, p. 190) (SAVIANI, 2003, p. 3).

Assim, podemos afirmar que a educação, com seus diferentes modos, tendências e concepções, hegemonicamente falando, até hoje não se voltou à educação de **todos**. Logo, a didática, estudando o fenômeno do ensino (PIMENTA et tal, 2013), investiga os fundamentos que a sustentam e que estão a ela articulados dando condições para a atividade de ensino, demandando compreendê-la segundo quatro temas fundamentais: objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação. Portanto, a didática está assentada numa teoria pedagógica que estabelece para seus sujeitos (professor e aluno) as ações necessárias para alcançar um dado conhecimento em suas determinações históricas.

Como "arte de ensinar" a didática se relacionava ao jeito de ensinar, dependendo de certa intuição do professor. Sendo compreendida como arte e técnica, presta-se a pesquisar o melhor modo de ensinar. Sobre a atividade educativa e sua relação com técnica e arte, Saviani (2011a) explica que essas duas dimensões fazem parte do campo da educação, pois a primeira diz respeito à estrutura do trabalho educativo, permitindo sua organização e sua implicação é da ordem da **repetitividade**.

> Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia-a-dia, semana-a-semana, mês-a-mês, ao logo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina (SAVIANI, 2011a, p. 204).

Já a segunda dimensão (artística), apesar de tão prática quanto a primeira, envolve a necessária **originalidade** do professor, posto que ele não aplica (ou não deveria) mecanicamente as regras da primeira dimensão. Destarte,

> [...] estudar o processo de ensinoaprendizagem, **seu modo de ser** na contemporaneidade, exige dos pesquisadores uma incursão nas questões da teoria do conhecimento, e no estudo de como é produzida a realidade com a qual nos defrontamos para que se possa não apenas localizar, explicitar os limites, as dificuldade da prática educativa, como também sua positividade, sua potência criadora (FARIA, ALMEIDA, 2010, p. 14-15, destaque das autoras).

A ação didática, pois, focaliza-se em alguns elementos norteadores como: quem, quando, como, a quem o que e para que se ensina. Logo, são componentes da didática o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação, ainda que cada um destes itens contenha suas especificidades e desdobramentos.

A didática lança mão de conhecimentos de outras áreas, como filosofia, sociologia, biologia, psicologia e história. Isso porque não é possível pensar sobre o processo de ensino descolado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada em seu dinâmico movimento histórico. Logo, tanto a sociologia quanto a história são necessárias para que se realize uma reflexão rigorosa sobre os objetivos da educação. Por fim, para que pensemos sobre o modo de ensinar visando determinadas finalidades é preciso conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos como produto do desenvolvimento ontogenético humano. Nesse sentido, concordamos com Faria e Almeida (2010, p. 1) que

> Às vezes, em debates, eventos científicos, falas e mesmo pesquisas, é comum tomarmos categorias, ideias, conceitos sem que façamos uma mínima referência às suas bases gnosiológicas – relativas ao nosso entendimento do modo como o conhecimento é produzido, e ainda das questões ontológicas – relativas ao nosso entendimento sobre como é produzida a

> realidade sobre a qual pretendemos nos dirigir.

Ao assumir uma posição, um método, uma teoria, delineia-se uma postura em relação à prática social que contém, entre outras, a prática educativa, que por sua vez encerra uma determinada prática pedagógica da qual se extrai uma didática. É nesse sentido que procuramos acompanhar o percurso da história da didática de modo a observar suas origens, formas de desenvolvimento e atuais expressões, de modo a contribuir com a reflexão sobre a superação de seus limites.

1. O NASCEDOURO DA DIDÁTICA E SEU DESENVOLVIMENTO ATÉ O INÍCIO DO SÉCULO XX

Já anunciamos o nascedouro da didática na transição da Idade Média para a Idade Moderna. Desde então, muitas mudanças ocorreram nas relações sociais de produção, trazendo implicações diretas para a escola e para a organização do trabalho didático.

Saviani (2010a) organiza a periodização da história das ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos: 1) 1549-1759 (Monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional) 2) 1759-1932 (Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional); 3) 1932-1969 (Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional) e 4) e 1969-2001 (Configuração da concepção pedagógica produtivista). Outros autores, como Castanho e Castanho (2008), ao tratarem da história da didática no Brasil, fazem uma periodização distinta (em cinco períodos). Consideramos que essas diferenças não trazem prejuízo ao conjunto histórico analisado e, em termos de ideias pedagógicas, julgamos a periodização de Saviani (2010a) mais adequada pois,

> [...] além de corresponder aos fatos investigados, tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com o critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas. Assim, o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética da história (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição à concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal quanto social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade (SAVIANI, 2010a, p. 20).

Assim, tomaremos Saviani (2010a) como referência central, tendo outros autores, como os próprios Castanho e Castanho (2008) em nossa discussão sobre a história da didática. Um primeiro destaque importante é que até mais da metade do século XX, a didática foi tomada com caráter instrumental, prescritivo, normativo, descontextualizado das situações reais das escolas reais, de forma que ficou limitada e sem uma identidade própria, até que sua importância começasse a ser levada em conta, como veremos a seguir.

O **primeiro período** (1549-1759) descrito por Saviani (2010a) como período de "Monopólio da vertente religiosa e da pedagogia tradicional" foi marcado especialmente pela influência da Companhia de Jesus, que entre todas as congregações foi "[...] aquela que maior destaque teve, a ponto de seu catecismo ter-se convertido, junto com as Ordenações do Reino, no principal fator de garantia do direito e da unidade religiosa na colônia" (PUENTES, 2010, p. 478). Por meio de seus colégios, os jesuítas influenciavam enormemente a sociedade brasileira em construção ao atuar na formação das crianças das famílias de colonos, convertendo-se "[...] no instrumento de formação da elite colonial" (SAVIANI, 2010a, p. 56).

A didática do *Ratio Studiorum* (plano de estudos elaborado pelos jesuítas visando garantir uniformidade dos procedimentos, regras e objetivos dos educadores para o ensino) visava a adesão brasileira à cultura portuguesa (NEGRÃO, 2000; PUENTES, 2010).

> Na sua condição de código pedagógico, o *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deviam ser constituídos os

> estudos; além do que definia o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia; informava sobre todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a serem ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas etc. (PUENTES, 2010, p. 483).

Desse modo, as prescrições do método pedagógico serviram adequadamente ao objetivo de "[...] conservação, imposição e perpetuação da cultura europeia na colônia" (PUENTES, 2010, p. 485), tendo o conteúdo escolar forte apelo à moral religiosa e o desenvolvimento das virtudes e dos bons costumes (europeus).

Seguindo o ideário pedagógico tradicional, as ideias trazidas no *Ratio Studiorum* colocam o professor como figura central, que antecipava a lição aos alunos (preleção). Quando estes se debruçavam sobre ela (etapa da composição), tomavam o autor lido como modelo a ser imitado em sua produção. Grande destaque é dado para a memória nesse processo – que traz consigo a necessidade de repetição (como forma de decorar e apresentar o resultado), bem como aos "castigos suaves"[2], prêmios, aulas expositivas e exames (orais e escritos) para avaliar os alunos (CASTANHO, CASTANHO, 2008).

Marca o início do **segundo período** (1759-1932), da "Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional" (SAVIANI, 2010a), a expulsão dos jesuítas, tirando da Igreja e dando ao Estado o comando da educação. O "Alvará Régio de 28 de junho de 1759", documento de destaque redigido pelo Marquês de Pombal "[...] suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias [...] e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas" (SECO, AMARAL, 2006, p. 6). Afirmam Castanho e Castanho (2008) que a diferença didática no que concerne aos jesuítas era somente quanto ao rigor e sistematização, mantendo-se a centralidade no professor, lições memorizadas e palmatória. Somente em 1827, com a Lei Geral do Ensino no Brasil é que, do ponto de vista da didática, se observará uma mudança em relação ao ensino jesuítico, posto que a figura do professor (ainda central e responsável pelo planejamento e supervisão dos estudos) passa a dividir espaço com o "monitor" (aluno mais adiantado) no método mútuo. Ele surge como resposta à necessidade de "[...] atendimento simultâneo de grande número de alunos por um mesmo professor" (SAVIANI, 2010b, p. 17) em função da Revolução Industrial, que "[...] provocou forte pressão sobre a demanda por instrução" (idem, ibidem) em virtude do desenvolvimento produtivo ocasionado pela introdução de máquinas a vapor nas fábricas.

Na segunda metade do século XIX a educação pública foi chamada a formar os cidadãos para o trabalho "[...] já que os avanços industriais, associados às novas relações de produção exigiam maior qualificação do trabalhador, mesmo que minimamente, para atender às exigências da sociedade" (MORMUL, MACHADO, 2013, p. 278).

Rui Barbosa, em 1882, exercendo seu segundo mandato parlamentar debruçou-se sobre a reforma do ensino, defendendo a obrigatoriedade de frequência à escola, a laicidade, a gratuidade e a liberdade de ensino. Os "pareceres de Rui Barbosa" eram provenientes de sua análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império (MORMUL, MACHADO, 2013).

Em suas proposições, Rui Barbosa sinalizava a necessidade de grandes mudanças nos diferentes segmentos educacionais para que fosse construído um sistema nacional de ensino. Essas reformulações, em termos didáticos, deram espaço ao método intuitivo (também conhecido como "lições de coisas") e o material didático ganha força "[...] porque eram as "coisas" (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia) que importavam inicialmente, não os seus conceitos, que, não obstante, eram o fim a que se destinava a ciência" (CASTANHO, CASTANHO, 2008, p. 10). Os manuais didáticos deixam de ter primazia para os alunos, servindo de material essencial ao professor, pois expunham modelos de atividades e orientações metodológicas de sua aplicação (SAVIANI, 2010b). Isso significava criar uma

[2] Conforme Castanho e Castanho (2008, p. 6): "Os castigos não foram abolidos, mas suavizados: ubi verba valent ibi verbera non dare, 'onde as palavras têm força não deve ser aplicada a palmatória'".

nova metodologia de ensino, que descartasse o uso da memorização como recurso de aprendizagem e descentralizasse o processo educativo do professor (MORMUL, MACHADO, 2013). Abrem-se as portas para uma nova fase da didática, historicamente marcada no Brasil pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dominou a primeira metade do século XX e trouxe implicações para a compreensão sobre o papel da didática na organização do trabalho educativo.

2. A DIDÁTICA NO SÉCULO XX E SUAS MANIFESTAÇÕES ATUAIS

O **terceiro período** ("Predomínio da pedagogia nova") inicia com o movimento escolanovista, que ia de encontro à pedagogia tradicional, criticando sua marca professoral e conteudista. Como explica Saviani (2010a, p. 244)

> [...] a nova concepção vem fundar-se no "caráter biológico" que permite a cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, 'até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social' [...]. Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens.

O escolanovismo propunha uma concepção experimentalista, pautada especialmente em John Dewey "[...] que vinha com uma variante, também cientifista, do intuicionismo, só que substituindo o 'contato direto com a coisa' deste pela 'atividade interessada do aluno'" (CASTANHO, CASTANHO, 2008, p. 11).

Assim, as proposições escolanovistas se voltavam à prevalência da atividade do aluno, motivada por seus interesses, necessidades e capacidades, que deveriam ter na atuação do professor um acompanhante de suas descobertas e avanços. Dewey foi muito bem representado por Piaget[3], que retorna com destaque na década de 1980, mas que teve suas ideias introduzidas na década de 1940 por meio de professores da Universidade de São Paulo (USP) que foram tomando contato com a obra piagetiana e divulgando-a aos seus alunos, o que cresceu consideravelmente com o reconhecimento do curso de Psicologia em 1962[4].

Concordamos com Castanho e Castanho (2008) de que o "escolanovismo didático" teve e ainda tem lugar nas práticas pedagógicas. Apesar de travestido de novas roupagens, com um discurso sedutor e premissas que aparentemente se colocam como críticas, suas origens e alianças com a Escola Nova não nos permitem ver na atualidade o abandono ou a ruptura com o modelo escolanovista liberal.

> Não podemos descartar, em muitas das variantes didáticas contemporâneas entre nós, a presença do alunocentrismo escolanovista. Se sublinhamos há pouco o escolanovismo didático é porque consideramos ainda ativa a sua presença na esfera metodológica, conquanto seus pressupostos pedagógicos gerais tenham sido reformulados em consonância com a ascensão do neoliberalismo que, queiram ou não certos autores, mantendo embora os pilares do liberalismo tradicional, procurou novos caminhos (ou descaminhos) (CASTANHO, CASTANHO, 2008, p. 12).

Por essa razão, retomaremos a discussão sobre o "escolanovismo didático" ao adentrar ao novo movimento pedagógico instituído hegemonicamente na década de 1980 com o construtivismo.

Retomando nossa organização cronológica, a "Configuração da concepção pedagógica produtivista" (SAVIANI, 2010a) representa o início do **quarto período** das ideias pedagógicas[5]. Segundo Saviani (2010a, p. 365) "[...] o aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que

[3] Saviani (2008a) explica que enquanto Dewey teve como matriz filosófica o pensamento de Hegel, Piaget teve Kant como base. Mas ainda assim, é possível dizer que para ambos a atividade educativa se desloca do professor para o aluno e neste, se consolida como se fosse possível "desprender" suas apropriações das relações objetivas e reais, sendo a subjetividade, guia do conhecimento.

[4] Para maiores informações, confira: Marsiglia (2011) e Vasconcelos (1996).

[5] Diante da atualidade das discussões deste último período e sua pertinência ao nosso estudo, dedicaremos mais espaço a ele em nossa exposição.

a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações [...]". Nesse sentido, emerge a concepção produtivista, cujo pano de fundo foi a teoria do capital humano, que "[...] adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do 'máximo resultado com o mínimo de dispêndio' e 'não duplicação de meios para fins idênticos'" (idem, ibidem).

De acordo com Castanho e Castanho (2008), durante o período da ditadura civil-militar (1964-1984), teve forte apelo o modelo didático ligado à pedagogia tecnicista. De inspiração comportamental, a didática tecnicista teve caráter extremamente instrumental, pois a centralidade estava no programa e não no professor e nem no aluno. O papel do educador, portanto, era o de executor do programa, enquanto cabia ao aluno assimilar os conhecimentos de forma eficiente, com conhecimentos produtivos (preparação de mão de obra para o mercado de trabalho), dentro de um modelo empresarial de organização educacional (SAVIANI, 2010a). Assim, as aulas de didática destinavam-se ao "[...] conhecimento de modelos sistemáticos de ensino, treino de habilidades por meio do microensino, estudos sobre o ensino programado. Os planos de ensino são feitos com base em normas prefixadas, visando o alcance de objetivos de curto prazo" (SFORNI, 2015, p. 90).

É nesse mesmo período (década de 1960) que Dermeval Saviani ensaia as primeiras formulações da pedagogia histórico-crítica (Cf. SAVIANI, 2011a). Essa concepção se coloca como teoria contra-hegemônica, alinhada às demandas da classe trabalhadora, de inspiração socialista e fundamentada no materialismo histórico dialético. Castanho e Castanho (2008) apresentam o encaminhamento didático proposto por Saviani no livro "Escola e Democracia" (2008b), que vai da prática social retornando a ela pela mediação dos momentos da problematização, instrumentalização e catarse[6].

A partir da década de 1980 temos o processo de redemocratização da sociedade brasileira, marcado "[...] pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista" (MARSIGLIA, 2011, p. 104).

Na educação, o clima de denúncia dos problemas educacionais que mobilizava os profissionais da educação no final da década de 1970 foi substituído pela "[...] busca de propostas alternativas para encaminhar os problemas da educação brasileira em consonância com o processo de democratização, para além do regime autoritário" (SAVIANI, 2010a, p. 405). Assim, além da pedagogia histórico-crítica, Saviani (idem) categoriza outras formulações no campo contra-hegemônico surgidas nessa década, delineadas pelas ideias de Paulo Freire (educação popular), pela tradição anarquista (pedagogias da prática) e por José Carlos Libâneo (pedagogia crítico-social dos conteúdos). Entretanto, a partir da década de 1990

> [...] houve uma transmutação daquelas propostas pedagógicas ditas críticas, que passaram a alinhar-se com o quadro hegemônico político e cultural. Exemplos disso são: a formulação da Escola Cidadã pelo Instituto Paulo Freire (articulando o Relatório Jacques Delors, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi denominada "pós-construtivismo" (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, descendente das "pedagogias da prática" (referendando os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors) (MARSIGLIA, 2011, p. 105).

Além destes alinhamentos, no caso da pedagogia crítico-social dos conteúdos, capitaneada por Libâneo na década de 1980, é importante destacar que sua origem converge com

[6] Castanho e Castanho (2008) colocam a pedagogia histórico-crítica como uma teoria pedagógica vivenciada entre as décadas de 1970 e 1980. Se esta publicação fosse da década de 1990, poderia estar justificada essa colocação, posto que naquela década assistimos um forte arrefecimento das teorias contra-hegemônicas diante do avanço neoliberal e pós-moderno. Entretanto, na atualidade, observamos que a pedagogia histórico-crítica não "desapareceu" das discussões no campo da educação desde seu nascedouro e, ao contrário, vem tomando cada vez mais fôlego nas últimas décadas, como atesta Marsiglia (2016), em levantamento recente sobre a produção acadêmica acumulada em artigos, livros, eventos, disciplinas e projetos de pesquisa e extensão. Confira também o artigo de Marsiglia e Cury (2017), sobre o cinquentenário de Dermeval Saviani.

a pedagogia histórico-crítica. Como o próprio Libâneo (1994, p. 30) explica:

> Por ocasião da preparação para publicação do meu livro Democratização da Escola Pública, em 1984, encontrei-me com Dermeval para discutir o nome que eu pensava dar à corrente que defendíamos. Para mim estava muito claro que o meu trabalho era um desdobramento do pensamento pedagógico lançado pioneiramente por ele, fundamentado no materialismo histórico e dialético. Propunha-me a pensar uma didática progressista que servisse de orientação prática aos professores. Dermeval tinha já falado em pedagogia dialética e, às vezes, em pedagogia revolucionária, mas ele mesmo não gostava dessas denominações. De minha parte, influenciado por Snyders, cunhei inicialmente minha proposta de "pedagogia dos conteúdos culturais" e, depois, inspirado pelo livro Mistificação Pedagógica de Charlot, que falava em pedagogia social, optei pela denominação "pedagogia crítico-social dos conteúdos". Dermeval incentivou-me a ir em frente. Pouco tempo depois cunhou sua própria proposta de "Pedagogia histórico-crítica". De vez em quando em minhas palestras as pessoas perguntam sobre a diferença entre essas duas denominações. Minha resposta é: nenhuma. Saviani ocupa-se em explicitar uma teoria da educação e uma filosofia da educação, abordando a realidade educacional numa visão de totalidade na qual o fator determinante e norteador é o modo de produção em cada momento histórico e suas relações sociais correspondentes. De minha parte, partindo das mesmas premissas, trago minha contribuição para o enfoque das implicações pedagógico-didáticas dessa concepção. Importa, assim, menos a denominação e mais a unidade de propósitos e convicções.

Ocorre que, além de Saviani não ter uma teoria da educação desprovida de uma teoria pedagógica e portanto, de uma proposição didático-pedagógica (que precisaria ser desenvolvida), Libâneo[7] também não deu continuidade de forma explícita a essa proposição. Ademais, suas discussões no campo da didática demonstram que o autor passou a associar seus estudos com a psicologia histórico-cultural e esta, com os princípios do "aprender a aprender"[8].

No interior de uma contestação geral da pedagogia tecnicista que se deu na década de 1980 e da busca pelo anúncio de novas perspectivas que combatessem a formação acrítica oferecida pela educação,

> A disciplina de Didática, marcada [até então] pela racionalidade técnica passa a ser questionada acerca da sua contribuição na formação de um professor que tenha visão política do ato educativo. Esse questionamento, ao tocar naquilo que lhe caracteriza como disciplina, provoca uma crise de identidade e a sua especificidade como área de conhecimento passa a ser objeto de reflexão (SFORNI, 2015, p. 92-93)[9].

[7] O autor é citado por Saviani (2010a), bem como por Faria (2008). Além disso, é nome bastante presente nos Endipe e Reuniões da Anped. Tendo em vista sua proeminência como autor do campo da didática, essa é a razão de conferirmos a ele um destaque especial para esclarecer nossa posição em relação ao autor.

[8] Libâneo (2003, 2004, 2015) sublinha a relevância da escola na formação dos indivíduos e o papel do professor nesse processo. Além disso, fundamenta suas reflexões sobre a didática com base na psicologia histórico-cultural. O que problematizamos, em primeiro lugar é assumir que a didática pode ser contemplada sem a explicitação de uma teoria pedagógica que a sustente, em que a psicologia seja tomada apenas como um de seus fundamentos. O acento do autor está na psicologia e não numa dada concepção pedagógica e sua fidelidade às raízes teórico-metodológicas por ela impostas. Assim, o ecletismo de Libâneo revela insuficiência à necessária análise filosófica radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2007). Como explica Duarte (2008, p. 217): "[...] seria possível incorporar o "aprender a aprender" a uma pedagogia marxista? Minha resposta é decididamente, não. Uma pedagogia marxista deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas e, nesse processo, deverá distinguir o que exista de avanços nessas pedagogias e possa ser incorporado a uma outra ideologia. Trata-se, portanto, de um equívoco a ideia que Libâneo parece defender de que o "aprender a aprender" possa acrescentar "competência científica" ao trabalho de educadores que não compartilham da ideologia burguesa".

[9] Em novembro de 1982 foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), o seminário "A didática em questão", com o objetivo de realizar uma revisão crítica da didática, que levou à publicação de livro homônimo organizado por Vera Maria Candau que pretendia debater "[...] sobre a prática educativa, e estimular a busca de propostas alternativas que visem, de fato, a ampliação quantitativa e a melhoria qualitativa das oportunidades educacionais para a

Isso vai colocar em xeque a didática em suas dimensões técnica e política, posto que "[...] seus temas clássicos voltados à organização do ensino (objetivos, conteúdos, métodos e avaliação) passam a ser considerados resquícios do tecnicismo, e discussões sobre estratégias e recursos de ensino, sinônimos de um ensino de caráter instrumental, normativo e prescritivo" (SFORNI, 2015, p. 94). Reforça a crítica à forma prescritiva da didática, o ideário pedagógico construtivista que toma impulso a partir da década de 1980, acompanhado de outras proposições denominadas por seus formuladores como "pós-críticas" e identificadas por Saviani (2010a) como partícipes de uma concepção neoprodutivista em suas variações neoescolanovista, neoconstrutivista e neotecnicista.

Dos quatro princípios comuns a esses ideários pedagógicos (DUARTE, 2006), podemos extrair a dimensão didática que lhes ampara: o ensino deve ser organizado a partir das demandas dos alunos, que espontaneamente manifestam seus desejos e interesses por este ou aquele assunto. Nesse caso, o planejamento docente deverá, no máximo, promover situações em que a vida cotidiana seja refletida na escola, devendo ser abandonado quando algo se sobrepõe ao previsto. Em outras palavras, o programa de ensino do professor deve dirigir-se pelas demandas que emergem da experiência factual dos estudantes, não devendo o planejado ser privilegiado ante ao vivido. Os conteúdos e suas respectivas formas de ensino que a didática deve levar em conta são, portanto, aqueles que espelhem a realidade imediata dos indivíduos. Por fim, a avaliação deve ser "processual", entendendo esse conceito como algo que privilegia o processo de construção do conhecimento em detrimento do conhecimento em si que é apreendido.

No tocante aos conceitos presentes nessas concepções, não raro os autores que os formulam fazem aproximações entre a psicologia histórico-cultural (de base marxista) e as ideias pós-críticas. Por exemplo, conforme Castanho e Castanho (2008, p. 14), em relação ao construtivismo, "Talvez seu principal representante tenha sido o suíço Jean Piaget, muito embora, numa perspectiva marxista, um nome bem evidente seja o de Vigotski".

O acoplamento de Vigotski a Piaget, tomando ambos como construtivistas e o construtivismo em si mesmo, tem causado uma série de prejuízos à educação escolar que já foram devidamente sinalizados por Duarte (1998, 2003, 2006, 2008, 2010), podendo também encontrar-se essas análises em coletâneas organizadas por este autor (2000 e 2004) e em diversos trabalhos orientados por ele[10]. Portanto, apesar de nossa discordância da assertiva de Castanho e Castanho (2008), não nos dedicaremos à tarefa já vencida por outros pesquisadores, de argumentar sobre as diferenças entre Piaget, Vigotski e o que postula e produz o construtivismo. Apenas precisamos deixar claro que não consideramos Vigotski um construtivista, nem tão pouco podemos atribuir a ele formulações da ordem de uma teoria pedagógica. Nosso entendimento vai de encontro a essas ideias e coloca a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica fundamentada psicologicamente na Escola de Vigotski e esta como teoria psicológica que subsidia a pedagogia histórico-crítica (Cf. MARTINS, 2013).

maioria da população brasileira (CANDAU, 1984c, p. 9). No capítulo de abertura do livro, intitulado *A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância*, Candau (1984b) problematiza a centralidade técnica vivida pela didática no período tecnicista e seu abandono na década de 1980 como crítica ao seu reducionismo a esse aspecto. Segundo a autora, era preciso buscar o equilíbrio, chegando àquilo que chamou de "didática fundamental". Esse entendimento é a tônica de todos os textos que compõem o livro e que foram apresentados no evento (retomaremos o desdobramento do que nesse momento se apresentava mais adiante). O debate entre a competência técnica e o compromisso político foi também objeto de discussões entre as teses de Guiomar Namo de Melo e Paolo Nosella, ambas defendidas em 1981. Saviani (2011b) analisou essa polêmica em 1983 concluindo (assim como Candau) que "[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediatamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica [da educação]" (SAVIANI, 2011b, p. 55). Como explica o autor, na fase romântica "[...] os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica dilataram-se morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realiza-los" (idem, ibidem).

[10] Por exemplo: Facci (2004), Marsiglia (2011), Rossler (2006), Teixeira (2011) e Malanchen (2014).

Continuando nosso percurso histórico, não podemos deixar de mencionar a promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Devemos destacar que apesar da luta por uma lei pautada por um projeto amplamente discutido, com os princípios mais avançados para uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, o texto aprovado foi "um projeto azarão" que se sobrepôs, "correndo por fora", àquele que há quase uma década vinha sendo construído coletivamente. Segundo Saviani, além das propostas alternativas, projetos de aspectos específicos e emendas ao projeto original, apresentados por parlamentares,

> [...] um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator. Em verdade, como testemunhou o próprio relator [observou-se] 'o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional'. De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional [...] (SAVIANI, 2001, p. 57).

Logo, não se poderia esperar que o projeto aprovado, de interesse do Ministério da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso fosse outra coisa senão neoliberal, sendo especialmente proveitoso aos empresários da educação. Caracterizam-se, a lei, as referências teórico-pedagógicas dominantes e suas respectivas expressões didáticas, como reflexos das importantes alterações ocorridas na década de 1990 do ponto de vista político e econômico (cortes nos gastos públicos – fundamentalmente contenções salariais e demissões, privatizações, ampliação de tributação, queda da renda, aumento do desemprego etc.), tanto quanto do ponto de vista das políticas públicas e da cultura em geral. Destarte, a pós-modernidade, demarcada na década de 1970 por Jean François Lyotard (apesar de sua origem estar em Nietzsche – 1844-1900) toma fôlego como pensamento que questiona a razão, a verdade, a objetividade e as grandes narrativas, assumindo lugar hegemônico na cultura contemporânea. Suas premissas de individualização, particularização do real, exaltação do cotidiano e suspeitas sobre discursos universais cairão na educação como uma luva para atendimento das necessidades do capital, travestidas de discurso crítico, fazendo refluir, como já sinalizamos, as ideias contra-hegemônicas que se produziram com tanto esforço na década anterior.

Faria (2008) salienta que ainda na década de 1990 e no início dos anos 2000 outras quatro contribuições devem ser mencionadas: os trabalhos do Grupo de Estudos e Pesquisa da Atividade Pedagógica (GEPAPe) - da USP, o livro de Nereide Saviani, intitulado "Saber escolar, currículo e didática" (2010), os trabalhos de Newton Duarte, em especial o livro "Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica ás apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana" (2006) e as produções de Libâneo que incorporam ideias da psicologia histórico-cultural ao campo da educação e sobre o qual já fizemos menção em relação à utilização da psicologia vigotskiana em acordo com as pedagogias do "aprender a aprender".

No caso do GEPAPe, o grupo objetiva, conforme anuncia em sua página na *internet*[11]: "Realizar estudos e pesquisas acerca da atividade pedagógica, segundo os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, focalizando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores [...]". Nos 16 trabalhos (dissertações e teses) disponíveis para consulta no sítio do grupo a abordagem privilegiada é a psicologia histórico-cultural. Com efeito, suas ponderações nos remetem à atividade de aprendizagem e não à atividade de ensino. Apesar das importantes contribuições no campo da psicologia, os estudos nos deixam a lacuna já mencionada no tocante à teoria pedagógica, tomando a teoria psicológica como suficiente para responder as questões do processo pedagógico.

Em relação ao livro de Nereide Saviani (2010), a autora tem o mérito de discutir **conteúdo** e **método** em unidade, pois o divórcio

[11] http://www2.fe.usp.br/~gepape/index.html

entre eles tem causado a subestimação de um polo ao outro "[...] ora a supremacia do conteúdo em detrimento do método, o mais das vezes, o império do método subordinando o conteúdo [...]" ou reducionismos de ambos "[...] o conteúdo restrito a temas – itens de programas de disciplinas ou áreas de estudo –, o método restrito a técnicas, procedimentos, recursos" (idem, p. 2-3). No entanto, alinha a pedagogia histórico-crítica com a pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo) e esta aos autores da Escola de Vigotski. Uma vez que consideramos que Libâneo não continua no campo contra-hegemônico, pois sua leitura da obra vigotskiana extrai da psicologia histórico-cultural seu caráter marxista e incorpora elementos das pedagogias do "aprender a aprender", entendemos que esta associação, entre a obra de Libâneo e Saviani, encontra-se superada e a vinculação pedagógica e psicológica com a raiz filosófica materialista histórico-dialética foi recentemente esclarecida por Lígia Márcia Martins, em sua tese de Livre-Docência publicada em 2013 (portanto, posterior ao livro de Nereide Saviani, que é de 2010) sob o título "O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica".

Sobre a obra de Newton Duarte (2006) mencionada por Faria (2008), temos acordo acerca de sua contribuição ao debate contra-hegemônico ao realizar o desvelamento do ideário pedagógico pós-moderno que se apresenta como "novidade" e como crítica quando, em verdade, alinha-se aos princípios neoliberais e para isso despe a obra vigotskiana de seu caráter marxista. Entretanto, Duarte não se propôs a apresentar, analisar ou instituir princípios didáticos norteadores de uma teoria pedagógica socialista, na qual se sustentam suas observações.

Em termos hegemônicos, podemos afirmar que o que se viu na didática na década de 1990, em virtude do avanço pós-moderno já explicitado, não foi algo repentino e/ou descolado de seus gérmens plantados já na década de 1980. O documento final do Seminário "A didática em questão" (CANDAU, 1984a), destaca a importância de a educação e nela, a didática, serem compreendidas como uma prática social que se vincula a um projeto histórico; é reiteradamente reforçada a ideia de que a didática deve congregar competência técnica e compromisso político, vinculando-se às outras disciplinas como a filosofia, sociologia, psicologia etc.; e afirma-se a necessidade de superar um ecletismo na abordagem dos processos de ensino e aprendizagem, ensinando didática com coerência teórica com cada perspectiva. Apesar disso, nos textos da publicação deste evento encontramos uma visão crítica à centralidade do professor (vista como postura autoritária), aos conteúdos clássicos (julgando mais adequados aqueles diretamente vinculados aos "problemas reais" de cada comunidade escolar) e a defesa da autoaprendizagem ("aprender a aprender") e dos saberes da prática (Cf. CANDAU, 1984a).

Assim, não por acaso, os estudos de Pimenta (2000) sobre os trabalhos da Anped entre 1996 e 1999, no GT de Didática, apontaram para uma perspectiva multirreferencial, privilegiando "saberes e fazeres" dos professores, inseridos em múltiplas culturas que exigiram uma "re-significação" da didática, fortemente pautada pela epistemologia da prática e pela teoria do professor reflexivo que, de acordo com a autora, já entre 1994 e 1995 despontavam como tendências das pesquisas desta área. Em seu texto, Pimenta (2000) enfatiza as contribuições destes aportes teóricos, mas também problematiza suas implicações. Segundo ela (referindo-se à epistemologia da prática), ao sublinhar a importância do sujeito é preciso cuidar para não cair na "[...] tentação psicologizante e/ou da fluidez característica de algumas análises pós-modernas" (idem, p. 94). Já em relação ao conceito de professor reflexivo, ela alerta para uma "[...] excessiva subjetivação/individualização em que se pode incorrer [...]" (idem, p. 95).

Oliveira (2000, p. 164), fazendo um balanço da produção dos Endipe nos últimos 20 anos, evidencia (na década de 1980) um consenso, qual seja, da "[...] luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico [...]", portador de um dissenso, relativo ao "[...] maior ou menor grau de importância que atribuem ao saber sistematizado ou ao saber da prática [...]" (idem, p. 165). Já na década de 1990, reflui o "[...] reconhecimento da validade e da necessidade do materialismo histórico-dialético como pano de fundo de práticas pedagógicas transformadoras [...]" (idem, p. 167) e observa-se o acirramento dos dissensos, sobrelevando-se as discussões pós-críticas, expressas em torno de trabalhos sobre interdisciplinaridade e do "professor-pesquisador-

reflexivo"[12], o que também é percebido nos trabalhos da Anped (Cf. PIMENTA et al, 2013). Nota-se, pois, uma hegemonia de estudos e orientações didáticas pautados pelas teorias e práticas pós-críticas, o que, em nosso entendimento, tem levado ao "mais do mesmo" na educação escolar, no sentido de não avançar em direção ao projeto de educação verdadeiramente emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos, a didática, como elemento derivado dos fundamentos da educação, tem se apoiado em diferentes referências teóricas ao longo da história e reflete aquilo que a educação como um todo vem sofrendo: a falta de perspectivas efetivamente transformadoras da escola. Assim, ao tempo em que a formação de professores nunca foi tão destacada, também tem sido cada vez mais esvaziada pelos referenciais que a amparam (MARTINS, 2010). Nesse quadro, o início do século XXI tem privilegiado cada vez mais a subjetividade, os saberes da experiência, a intuição e os afetos (CARVALHO, 2012), o ensino por competências, a crítica aos conteúdos escolares (via de regra chamados de enciclopedismo pedagógico), a diversidade multiculturalista e os ecossistemas educativos (distintos ambientes e sujeitos envolvidos na produção da informação, do conhecimento e práticas sociais que se referenciam em várias linguagens) (CANDAU, 2000)[13].

A expressão mais "avançada" (e mais recente) que encontramos da pós-modernidade na didática é o dossiê *Didáticas para as diferenças*, organizado por Alexandre Filordi de Carvalho, da Universidade Federal de São Paulo. Em sua apresentação, Carvalho (2015, p. 24) afirma que os desafios postos à educação contemporânea não cabem numa "[...] educação normada, normalizante, de captura do singular, do refratário, do ser sendo o que não pode ser pelas condições sociomateriais de existências, interpostas pelas limitações dos espaços físicos, restrições de convivência nas coletividades, exclusão social etc.". Por isso, o autor entende que "[...] a Didática não pode existir mais, senão como didáticas e em letra minúscula" (idem, ibidem), tornando-se

> [...] uma experiência criativa, nômade, curto-circuitando saberes-poderes; um convite para o educador também aprender a vagar, a deambular-se nas incertezas e tentar repensar o seu lugar, o seu fazer, o seu ser e estar com a e na educação, questionando a sua própria experiência com as didáticas, sem render-se ao cansaço desse aprender.

Assim, verifica-se a hegemonia pós-moderna no campo educacional, acentuando-se de forma cada vez mais radical, nos alertando para a necessidade de proposições consistentes, coerentes e contra-hegemônicas que contribuam para a formação dos indivíduos, seja pensando na educação básica, na formação de professores no ensino superior (graduação e pós-graduação) ou nas formações continuadas de redes de ensino. Além disso, é preciso ocupar espaços formativos como sindicatos, associações, movimentos sociais e partidos que se empenham em oferecer o que há de mais avançado na cultura humana, de forma a instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que lhe tem sido diuturnamente negado.

Em tempos de ataques diários à classe trabalhadora, com perda de direitos de toda ordem, com tamanha velocidade que mal conseguimos acompanhar, não podemos abrandar a luta. Compreender o papel da educação nesse processo é fundamental e, por sua vez, decifrar as relações e vinculações encobertas dos interesses do capital por uma educação empobrecida, exige o exercício de análise da história da educação e suas contradições.

[12] Não por acaso, Oliveira (2000, p. 174) identifica que o maior número de citações em trabalhos dos Endipe daqueles dois últimos anos era do livro "[...] coordenado por António Nóvoa, Os professores e sua formação, publicado em Lisboa, pela editora Dom Quixote, em 1992 [...]. Junto a isso, a produção evidencia um grande consenso em torno da concepção de ensino enquanto prática reflexiva [...] sem qualquer crítica a ela".

[13] O livro "Didática, currículo e saberes escolares", organizado por Candau (2000) traz o conteúdo das mesas redondas e/ou simpósios do X Endipe, realizado no Rio de Janeiro entre 20 de maio e 1º de junho de 2000. Os capítulos do livro expressam de forma clara a tendência dominante pós-moderna.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A.; CENTENO, C. V.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **A organização do**

trabalho didático na história da educação. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. p. 41-59.

CAMBRUZZI, A. M. Raízes da didática das décadas de 70 a 90 no Brasil: práticas socioculturais e a teoria pedagógica comeniana. **23ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0415t.PDF Acesso em 28/08/2015.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984a.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984b. p. 11-22.

CANDAU, V. M. Apresentação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1984c. p. 9.

CARVALHO, A. F. Apresentação. **Revista Pro-Posições**. v. 26, n. 1 (76), p. 23-28, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0023.pdf Acesso em 27/09/2015.

CARVALHO, J. M. Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores. Livro 1. 2012. p.222-234.

CASTANHO, M. E. L. M.; CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. **31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4031--Int.pdf Acesso em 28/08/2015.

COMÉNIO, J. A. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Introdução, tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2008. p. 203-221.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**. O professor e o ensino: novos olhares. Campinas, n. 44, 1998. p. 85-106.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, L. R. A. O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. **31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4045--Int.pdf Acesso em 28/08/2015.

FARIA, L. R. A.; ALMEIDA, M. I. Didática: questões de método e teoria. **33ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu-MG, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6525--Int.pdf Acesso em 28/08/2015.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso Acesso em 09/10/2015.

LIBÂNEO, J. C. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, 2012. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores. Livro 3, 2012. p.34-48.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 09/10/2015.

LIBÂNEO, J. C. Questões de metodologia do ensino superior – A teoria histórico-cultural da Atividade de Aprendizagem.

Palestra realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás no dia 05 de agosto de 2003. Disponível em http://www.drb-assessoria.com.br/29QUESTOESDEMETODOLOGIADOENSINOSUPERIOR.pdf Acesso em 09/10/2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização, escola pública**: a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos. 13 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Minha convivência com Dermeval Saviani. In: SILVA JÚNIOR, C. A. **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo-SP: Cortez, 1994. p. 22-31.

LINS, A. M. M. **Educação moderna**: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Araraquara, Tese de Doutoramento em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2014.

MARCONDES, M. I.; LEITE, M. S.; LEITE, V. F. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27, n.03, p.305-334, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300015&script=sci_arttext Acesso em 28/08/2015.

MARSIGLIA, A. C. G. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 2016, Campinas-SP. **Anais... X Seminário Nacional do HISTEDBR**, 2016. p. 1-19. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/paper/viewFile/887/181 Acesso em 06/03/2017.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras. Araraquara, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832017005009105&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 06/06/2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf Acesso em 27/09/2015.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**. v. 12, n. 1 – jan./jun. 2013. p. 277-294. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909/12435 Acesso em 31/08/2015.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". Resenha. **Rev. Bras. Educ.[online].** 2000, n.14, p. 154-157. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200010&script=sci_arttext Acesso em 31/08/2015.

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da Didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. p. 143-241. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf Acesso em 28/08/2015.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: _____. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-70.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PUENTES, R. V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do *Ratio Studiorum*. **Cadernos de História da Educação**. v. 9, n. 2 – jul./dez. 2010. p. 477-499. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459/6722 Acesso em 28/08/2015.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, H. C. A Didática no Brasil: sua trajetória e finalidade. **Estação Científica** - Juiz de Fora, nº 11, janeiro-junho/2014. p. 1-15. Disponível em: http://portal.estacio.br/media/4558153/artigo%2002%20-%20humberto%20corr%C3%AAa%20dos%20santos.pdf Acesso em 28/08/2015.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas-SP: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2010a.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A.; CENTENO, C. V.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010b. p. 11-38.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. (comemorativa). Campinas-SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Apresentação. In: LINS, A. M. M. **Educação moderna**: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 1-4.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade entre conteúdo e método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Campinas: Graf. FE; HISTEDBR, 2006 (Artigo em CD-Rom. 20 anos do HISTEDBR (1986-2006): Navegando na História da Educação). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html Acesso em 31/08/2015.

SFORNI, M. S. F. A trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p.87-109, mar/2015. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7211/5994 Acesso em 28/08/2015.

TEIXEIRA, L. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras. Araraquara, 2011.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.